

Avaliação da Linguagem: Propostas e Estudo de Caso em Torno da Dimensão Fonético-Fonológica

Rosa Lima

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

rosalima@esepf.pt

Palavras-chave: Avaliação da Linguagem; Dimensão Fonética; Dimensão Fonológica

Resumo

Tendo em conta o percurso histórico do estudo da linguagem infantil, propõe-se um modelo de avaliação passível de contemplar a actividade linguística enquanto fenómeno indissociável de uma esfera de desenvolvimento global e, simultaneamente, enquanto domínio multidimensional (lexical, morfossintáctico, fonético-fonológico, pragmático) implicando uma dualidade de processos (compreensão/expressão). Propõe-se ainda uma aplicação prática dos princípios enunciados (estudo de caso) com enfoque na dimensão fonético-fonológica.

Introdução

Os pedidos de avaliação decorrentes da percepção de que uma dada criança «não fala bem» – no sentido de existir um desvio das formas de articulação das palavras face aos modelos alvo – são dominantes na quotidiano do reeducador da linguagem. A necessidade de aceder a uma caracterização tão sólida quanto possível do domínio em jogo – o nível da *Fonético-fonologia* (da produção de sons, isolados e em contexto de palavra) é, em consequência, um território que reclama um trabalho e procura contínuos. Neste artigo, procuramos avançar um contributo a este desafio. Oferece-se e caracteriza-se um modelo de avaliação da Fonético-fonologia com base em técnicas e instrumentos aplicados sob forma de nomeação semi-dirigida e fala fluente.

O desempenho linguístico tem em conta dois princípios básicos: por um lado (1), há um quadro global de com-

petências que vão para além do domínio linguístico; por outro (2), é necessário enquadrar a dimensão fonético-fonológica na globalidade de dimensões produtivas (morfossintaxe, léxico e semântica, pragmática) que a ela se agregam, materializando os processos quer de compreensão quer de expressão da linguagem.

Este trabalho deter-se-á, pois, na dimensão atrás assinalada – fonética e fonologia. Contudo, serão apresentadas sugestões para levar a cabo a avaliação das demais dimensões, tal como decorre da nossa prática clínica, da qual emerge o estudo apresentado.

Do ponto de vista teórico, o modelo global aqui proposto implica a presença de um conhecimento oriundo da linguística, que deve estar ao acesso do examinador. Por um lado, esse conhecimento está ligado às categorias de análise e descrição da linguagem infantil; por outro, o conhecimento da Linguística toca a própria conceptualização dos problemas fonético-fonológicos. A primeira secção deste artigo dá conta deste facto. Em seguida, são expostos os instrumentos e técnicas propostas, sendo, finalmente, aplicados a um caso clínico concreto.

Racionais e sistemas de avaliação na investigação e clínica da linguagem

No âmbito das ciências da Linguagem – mais concretamente no âmbito dos estudos sobre desenvolvimento da Linguagem – a problemática das formas de recolha e tratamento de comportamentos linguísticos despoletou, já, vários enfoques.

Dos primórdios à influência da Linguística

Os primeiros compromissos estabelecidos pelos clínicos com a avaliação da Fonologia Infantil remontam a um período que, na História da investigação sobre o desenvolvimento Fonológico (e da própria linguagem em

geral), recebe designações distintas conforme os autores. Denominado como período dos «estudos com grandes amostras» (Ingram, 1992), dos «estudos transversais» (Menn e Stoel-Gammon, 1995) ou enfoque das «sequências ordenadas de aquisição de sons considerados isoladamente» (Bosch, 1984), este momento é retratado na literatura como primeiro grande esforço de cientificidade no âmbito do estudo da Linguagem da criança. A sua emergência é situada no início da década de trinta, tendo sucedido à era dos «estudos de diário», até então fonte única para o crescente interesse que se criava na comunidade científica em torno do desenvolvimento linguístico.

A par das preocupações com a sistematicidade na recolha de dados e da ênfase na medida (indissociável dos avanços na Estatística que então se registavam), o traço dominante desta orientação dizia respeito a uma atitude descritiva essencialmente virada para a obtenção de normas de produção linguística nas crianças. Este tipo de resultados era, então, perseguido através de uma metodologia transversal que se suportava no grande número de sujeitos incluído em cada faixa etária pré-definida. No âmbito da intervenção na patologia da Linguagem infantil, o peso deste momento foi decisivo para a consolidação, na década de cinquenta, de uma perspectiva que Lund e Duchan (1993) designa de «normativa», perspectiva esta que então desafiava a abordagem médico-etiológica à qual o autor se refere enquanto visão «patológica» da avaliação e intervenção.

Três grandes áreas do desenvolvimento da Linguagem constituíram objecto central na investigação deste período: o crescimento vocabular, a longitude das frases e a correcção da articulação (Ingram, 1992). Incluíram-se, nesta última, trabalhos como os de Templin (1957), que ainda hoje constituem referência para a avaliação fonético-fonológica feita por muitos clínicos. Partilhando os objectivos de muitos dos investigadores desta época, o autor propôs-se estabelecer normas etárias de

aquisição dos vários fonemas da língua Inglesa, recorrendo, para tal, a uma amostra de 480 crianças organizadas de acordo com as suas idades.

Foi no final da década de 60 que a consideração do desenvolvimento fonológico à luz de uma *perspectiva linguística* começou a tomar curso. As preocupações ultrapassaram, então, o enfoque descritivo do período anterior e as análises fonológicas vieram servir a procura de uma compreensibilidade dos padrões observados de acordo com grelhas linguísticas de análise.

As repercussões desta transformação no plano da avaliação clínica sentiram-se, de forma particularmente vinçada, ao nível da análise e interpretação das amostras colhidas. Toda a revolução teórico-conceptual trazida pelo enfoque linguístico concentrou-se, num primeiro momento, na formação de duas abordagens do desvio e da reeducação fonético-fonológica. Surgiu, inicialmente, uma leitura baseada na noção de *Traços Distintivos*, que se fez acompanhar, com poucos anos de intervalo, pelo enfoque dos *Processos Fonológicos*. No final da década de 80, uma mutação paradigmática ainda interna à Linguística viria, num segundo momento, demonstrar a saliência deste domínio no âmbito da investigação e *praxis* clínica da Fonologia infantil desviante. Referimo-nos ao grande corpo teórico da *Fonología não Linear* que, a partir da tradição generativa clássica de Chomsky e Halle (1968), se ramificaria numa série de formalizações e conceptualizações que, de forma cada vez mais proeminente, afectam a avaliação do desenvolvimento fonético-fonológico.

Da avaliação tradicional à procura de regularidades sistémicas

O peso do conhecimento oriundo da Linguística na avaliação viria também a afectar a evolução dos raciais inerentes à eliciação e análise de amostras de linguagem. Em paralelo com o período de descrição normativa inicialmente referido, surge um momento que alguns autores designam de «avaliação tradicional» (Yavas, 1988),

ou «Avaliação fonema-a-fonema» (Bernhardt e Stoel-Gammon, 1994). Seguiu-se um momento apoiado na noção de traços distintivos e, em seguida na de processos fonológicos. Finalmente, há a considerar, também na clínica, o impacto da Fonologia não linear.

As primeiras avaliações da Fonologia – «*avaliação tradicional*» ou «som-a-som» assumiram por objectivo a identificação das não correspondências entre o som da criança e o som alvo, tendo sido feitas de acordo com listas de erro nas quais se incluíam substituições, omissões, distorções e adições (Bernhardt e Stoel-Gammon, 1994; Yavas, 1988). Lund e Duchan (1993) designam esta abordagem de «testagem articulatória» (*articulatory Testing*), uma vez que ela assentava no recurso a testes articulatórios que, na sua forma típica, elicitavam a criança, no âmbito de uma tarefa de nomeação de gravuras, a dizer um som no princípio, meio e fim da palavra.

O processo assentava num pressuposto de independência dos fonemas entre si, encontrando-se ausente qualquer tentativa de agrupamento em padrões gerais. Existiriam, assim, para cada classe de erro (omissão, substituição, adição ou distorção), tantas subclasses quantos os fonemas presentes na língua em causa.

Na medida em que o conceito subjacente se socorria dos traços metodológicos então característicos da investigação (a abordagem transversal de grandes amostras), a intervenção era planeada de acordo com dados normativos relativos à idade de aquisição de cada fonema. Resultava daqui a determinação da gravidade do desvio segundo uma lógica quantitativa exclusivamente assente no número de erros registados (Yavas, 1988).

O sistema de avaliação som-a-som parece desvalorizar a ideia de sistema fonológico, colocando num segundo plano a função contrastiva entre os distintos segmentos sonoros. Esta concepção abarcou a designação de «dislalia», termo tão amplo, que no Grego significava disfunção ou dificuldade para falar. A dislalia desdobra-se em classificações de acordo com o fonema afectado. É assim

que encontramos os rotacismos (dificuldades para pronunciar o /r/), deltacismos (dificuldades para o /d/), lambdacismos (dificuldades para o /l/), etc.

A influência da Linguística desencadeou, como já vimos, uma nova perspectiva sobre as produções da criança. Relativamente ao modelo desenvolvimental subjacente, o aspecto fundamental desta viragem residiu na noção de produção sistemática e governada por regras, por oposição a uma concepção de desvio som a som que, de algum modo, se descomprometia em relação à assunção de um modelo produtivo capaz de descrever a especificidade da Fonologia infantil. Yavas (1988) ilustra esta questão afirmando que «Uma omissão não implica necessariamente que o fonema esteja totalmente ausente do sistema da criança» (p. 3), sendo antes fundamental atender a toda a diversidade de dependências contextuais inerentes à sua produção no âmbito da palavra.

A concepção em causa veio também mostrar-se conflituante com a própria compreensão da noção de fonema. Com efeito, a valorização do fonema enquanto unidade independente deixava, por um lado, aberta a inferência de um conceito de fala enquanto série de movimentos articulatórios isolados, facto por si incompatível com o (já remoto) reconhecimento do fonema enquanto entidade relacional, «unidade mínima capaz de provocar diferenças de significado» (Trask, 1996, p.264). Se, por um lado, a noção de independência entre os fonemas era criticável, juntava-se a esta propriedade uma outra cujo questionamento seria integrado na crítica ao sistema de avaliação som-a-som. A ideia da indivisibilidade do fonema viria a constituir o grande motor conceptual para a construção de um novo sistema de análise e interpretação de dados de avaliação. A promoção desta viragem partiria da teoria dos Traços Distintivos.

Na sua forma tradicional (e tal como foi apresentado nos princípios do Alfabético Fonético universal (1888), o conceito de «traço» associou-se às categorias de ponto,

modo e sonoridade. No âmbito da Fonologia Clínica foram, contudo, os trabalhos de Jakobson et al. (1952) e Chomsky e Halle (1968) a fornecer os mais significativos contributos para o abandono da concepção de fonema enquanto unidade indivisível, vindo este a ser considerado um agregado de traços distintivos de natureza subsegmental (Bernhardt e Stoel-Gammon, 1994). Embora de equiparável importância, a introdução de ambos os sistemas de traços na investigação e na clínica redundou na adopção definitiva do segundo, uma vez que a natureza articulatória dos seus traços respondia – por oposição ao carácter acústico dos traços de Jakobson – de forma evidentemente mais directa às exigências da intervenção (Yavas, 1985). De acordo com o modelo de traços de Chomsky e Halle, os traços (variáveis articulatórias controladas independentemente) têm uma função fonética e uma função fonológica. Obedecendo à primeira, eles são escalas que se associam aos aspectos controláveis de modo independente em relação ao acto da fala, variando segundo uma diversidade de valores não relacionados com a criação de contrastes (por exemplo, o traço [sonoro] é uma escala que admite muitos valores entre os extremos). Fonologicamente, eles definem relações de contrastes contidas no sistema fonológico, função à luz da qual eles têm valor binário. No quadro teórico do desenvolvimento fonológico, o pressuposto introduzido pelos traços distintivos foi o de que a aquisição de fonemas se faz em função da aquisição de contrastes entre traços distintivos, admitindo-se que estes últimos seriam pré-requisitos uns dos outros. A noção de desvio estruturar-se-ia, por consequência, na pressuposição de um «problema no emprego do traço distintivo» (Singh, 1976, in Lamprecht e Hernández, 1988, p.68), sendo este apreciável a partir do confronto entre a pronúncia desviada e a pronúncia alvo realizada por um falante normal. Neste contexto, dir-se-á que o traço distintivo «constitui a unidade linguística pertinente para servir de base à descrição e análise que

deverá determinar diagnósticos e linhas terapêuticas, pois retrata o sistema com desvios, com as suas regularidades e o seu funcionamento: o traço distintivo serve de base a uma análise fonológica que reflecte a organização das unidades de som com referência à sua função essencial – transmitir mensagens da língua, viabilizando a sua adequação comunicativa» (ibid., p.69).

No período de crescimento desta abordagem tornou-se assinalável, por outro lado, a crescente proliferação de sistemas de traços distintivos, a qual acabou por tornar difusos os esforços de standardização das técnicas de análise propostas. No plano da implementação das avaliações, criticou-se também o facto de não ser feito recurso de recolhas de linguagem espontânea (Bernhardt e Stoel-Gammon, 1994), tendo ainda sido integradas no âmbito das críticas metodológicas aspectos como a escassez de abordagens comparativas e a falta de comprovação da generalização dos traços distintivos na fala espontânea das crianças (Lamprecht e Hernández, 1988). Ao mesmo tempo, a tendência deste tipo de análise para a centração nas substituições opunha-se ao facto de ser «cada vez mais notada, na altura, a necessidade de ir para além do segmento e de analisar erros de estrutura silábica e de assimilação» (Bernhardt e Stoel-Gammon, 1994, p.124). Respostas a este e aos demais apelos viriam a ser dada pela abordagem segundo processos fonológicos.

A visão dos *Processos Fonológicos* teve origem na obra de Stampe (1969) e recebeu uma reformulação basilar com os trabalhos de Ingram (1976,1979). Foram, contudo, numerosos os investigadores da Fonologia infantil que participaram neste desenvolvimento, podendo salientar-se Schriberg e Kwiatowski (1980), Weiner (1979) e Hodson (1980).

Um dos pontos de partida desta abordagem situou-se, tal como a perspectiva dos traços distintivos, na procura de uma sistematicidade inerente às produções fonológicas da criança. Esta organização interna tornar-se-ia

visível, segundo os seus defensores, no confronto entre o sistema fonológico da criança e o do adulto, constituindo os processos fonológicos o vínculo responsável pela sucessiva reelaboração deste agregado de regras próprias (processos fonológicos) e de funcionamento indissociável da particular apropriação que a criança faz da língua-alvo.

Enquanto que a formulação de Stampe se fez a um nível altamente abstracto e se iniciou com os universais fonológicos de todas as línguas do mundo, Ingram (1976) usou esta ideia de processo fonológico de uma forma mais descritiva, tendo por objectivo a caracterização dos padrões de erro na aquisição fonológica (Lund e Duchan, 1993).

A par da evidente valorização da natureza sistemática dos padrões das crianças, o aspecto central da avaliação na óptica dos processos fonológicos residia num enfoque de aquisição enquanto supressão desses mesmos processos. Recobertos de uma realidade psicológica (Yavas, 1985), os processos fonológicos permitem, segundo esta grelha, uma resposta à questão da normalidade desenvolvimental dos padrões da criança.

Assim – enquanto passíveis de serem integrados numa cronologia – estes processos sinalizariam o desvio na medida da sua perseverança. Ainda que admitida a variabilidade, o facto de a criança exhibir, nas suas produções, um processo característico de um momento desenvolvimental precoce poderá constituir um critério fundamental para o diagnóstico. A ele acrescer-se-ia o da presença de processos idiossincráticos ou incomuns, sendo ainda merecedor de atenção o eventual descontrolo/desarmonia cronológica de processos (coexistência de processos caracteristicamente precoces com processos posteriores) (Yavas, 1985; Grunwell, 1992). Sobre esta base, os alvos da intervenção passariam pela redução dos processos perseverantes ou idiossincráticos. Carballo, Marrero e Mendonza (2000) reforçam este contributo clínico-diagnóstico da análise de processos

de simplificação, assinalando a necessidade de detectar processos perseverantes (atraso) e processos infrequentes (alterações fonológicas). Sublinham, no entanto, a variabilidade que pode ocorrer não só inter-individualmente, mas também em virtude de características dialectais da língua. Para distinguir a natureza deste último grupo de processos (de fonte dialectal) assinalam que estes «...não podem considerar-se simplificações do modelo adulto porque também aparecem neste.» (p.89). Acrescentam que «De um ponto de vista linguístico, são o resultado da tensão de tendências contrapostas no interior do sistema, evidências da vitalidade de uma língua, que evolui como um organismo vivo.» (idem).

Vemos, assim, como a tendência no interior deste paradigma se deslocou de um intuito de conceptualização/modelização do desenvolvimento no sentido de uma abordagem descritiva, instrumental relativamente à avaliação. Uma vez definido este novo território, um dos problemas emergentes diz respeito às categorias de processos a considerar no momento da avaliação.

Finalmente, o impacto da *Fonología Não Linear* deve ser sublinhado. O termo Fonologia não linear tem vindo a ser empregue para recobrir várias teorias fonológicas como a «autossegmental», «métrica», «lexical» ou «prosódica». Salvaguardadas as suas fronteiras, todas estas teorias partilham uma origem histórica e um núcleo de pressupostos. A primeira diz respeito ao modelo clássico da Fonologia Generativa de Chomsky e Halle (1968). Ao nível dos pressupostos, Bernhardt e Stoel-Gammon (1994) referem, em fórmula de máxima síntese, a sua preocupação comum com as «*relações hierárquicas entre unidades fonológicas*» (palavras, sílabas, segmentos e traços) (p.223). Ao contrário do que acontece nas concepções lineares, em muitos destes modelos a representação fonológica consiste em diversas «*fiadas*» (*tiers*) (sequências lineares de elementos lineares e paralelos com diversas ligações entre eles), pelo que tem vindo a ser sugerida a designação de modelos «multilineares»

(Trask, 1996). Os níveis de representação hierarquicamente organizados considerados na generalidade dos modelos não lineares compreendem as fiadas do pé (conjunto de sílabas forte/fraca), do ataque-rima (constituintes da sílaba), esquelética (fiada cv, medeadora entre a fiada ataque-rima e segmental) e fiada do segmento.

Uma das consequências fundamentais da consideração destes diversos níveis de representação foi a promoção da investigação do desenvolvimento prosódico nas crianças, tendo este vindo a ser abordado à luz de uma grelha de organização hierárquica de níveis de representação na qual toma um lugar claro a relação entre aspectos segmentais e suprasegmentais (Stoel-Gammon, 1992). Nestes últimos, o papel do formato silábico assume um lugar proeminente, tornando-se fundamental averiguar o quanto a articulação correcta de um determinado fonema depende do contexto (formato) silábico em que está inserido.

Outra das noções fundamentais incorporadas pela Fonologia Linear foi a de *marcação*, que se desenvolveu em estreita relação com os conceitos da gramática universal. Neste território (não-linear) de recuperação do termo (já presente no Círculo de Praga e no Generativismo), haverá uma opção marcada e outra não marcada para cada um dos aspectos gramaticais (traços distintivos inclusive). A opção não marcada faz parte da gramática Universal e, por tal, não tem de ser «aprendida» (são exemplos o formato CV – Consoante-Vogal – para a sílaba, ou as coronais para as consoantes). A opção marcada é a mais invulgar e requer «evidência positiva» do input exterior (demonstração de existência) (Bernhardt e Stoel-Gammon, 1994).

Do ponto de vista da inspiração teórica, é uma tendência universalista que guia as aplicações das teorias em causa ao desenvolvimento. Em termos muito genéricos, a visão é a da necessidade de um tempo próprio e de uma estimulação permanente para que o sistema da

criança vá incluindo de forma progressiva o que de específico existe numa língua.

Linguística e dicotomia fonético-fonológico nas patologias da linguagem

Por inerência aos paradigmas de recolha e análise atrás descritos, a Linguística introduziu a necessidade de distinguir entre desvios fonéticos e deficiências fonológicas. São, de facto, diversos os autores que enfatizam a especificidade de um nível de organização linguística por unidades contrastivas (nível fonológico) por oposição a um nível de realização articulatória (fonético) (Bosch, 1984; Yavas, Hernandorena e Lamprecht, 1991; Hernandorena, 1993; Lamprecht, 1993).

Abordagens concorrentes (Culbertson e Tanner, 2001) aludem a uma dicotomia próxima confrontando adequadamente «abordagem tradicional» com a «fonológica». À luz desta visão, a segunda marcar-se-ia pela ênfase em regras linguísticas governantes da formação de sílabas e serviria melhor a intervenção em crianças com défices acentuados. A abordagem tradicional é indicada para as crianças cuja fala difere da fala padrão apenas em alguns fonemas ou para as que necessitam apenas de estimulação orosensoriomotora.

A tomada em conta desta distinção vem permitir a delimitação de um grupo de crianças designáveis como «portadoras de um desvio linguístico do tipo fonológico» (Lamprecht e Hernandorena, 1988, p.59), caracterizando-se estas por uma inadequação no seu sistema fonológico sem que, contudo, se possa afirmar que sejam incapazes de utilizar os sons de forma sistemática. Tal como afirma Ingram (1976), as fonologias destas crianças constituem um sistema, ainda que este tenha características diferentes de um sistema fonológico considerado como normal.

Dir-se-á, em suma, que a procura de tal sistematicidade linguística no desvio foi uma conquista das teorias fonológicas. Nesse sentido, o percurso histórico formado

pelos grandes sistemas de avaliação fonético-fonológica reflecte a preocupação crescente com esta concepção dual do desvio. Actualmente, a avaliação é, na verdade, cada vez mais sensível à definição de padrões desviantes estritamente vinculados a aspectos linguísticos (desvios fonológicos) sem que haja com isto uma necessidade simultânea de especificação da causa desse desvio. A este propósito, Sanclemente (1995) sublinha a tendência histórica – no âmbito da avaliação da linguagem – para o deslocamento desde a obtenção «...de uma medida ou uma classificação patológica» no sentido dos modelos «...actuais, nos quais o objectivo é proporcionar ao clínico toda uma série de métodos, técnicas e instrumentos que lhe permitam caracterizar essa linguagem, determinar se existem necessidades educativas específicas e proporcionar o máximo de orientações possíveis para a intervenção educativa» (p.76). Correlativamente, o diagnóstico de desvios fonéticos é cada vez mais claro, associando-se este sim – à procura de uma causa identificável tanto a nível orgânico como psicomotor.

Níveis e instrumentos de avaliação: uma proposta

Expomos aqui os instrumentos e técnicas de avaliação aplicadas ao caso em análise. Tal como atrás foi referido, as dimensões léxico – semântica, morfosintáctica e pragmática não são aqui alvo de atenção, mas sim a fonético-fonológica. Contudo, oferecer-se-ão algumas pautas que poderão constituir indicadores válidos para a análise das mesmas, bem como os princípios que lhes subjazem.

A preferência oferecida aqui à avaliação fonológica prende-se com vários factores. Por um lado, a emergência da fonologia infantil constitui o primeiro indicador do desenvolvimento linguístico da criança. Por outro, a criança

apresenta atraso na aquisição da linguagem sempre que esta dimensão se encontra comprometida. Um terceiro factor prende-se com a necessidade de encontrar ou pesquisar o tipo de processos ou ocorrência de erros/desvios de forma a direccionar uma ulterior reeducação.

As lacunas manifestas nesta dimensão linguística podem justificar uma terapêutica que contempla aspectos de motricidade, de percepção ou ambos. A opção por cada um deles requer concludente análise dos défices em causa.

A perspetivação da actividade linguística numa totalidade biopsicossocial

O pressuposto de que a actividade linguística é indissociável do quadro geral de desenvolvimento implica, no momento da avaliação, a delimitação prévia do quadro de competência cognitiva, motora e socioafectiva da criança.

O traçado preliminar do percurso temporal biopsicossocial que antecede a configuração desenvolvimental presente no momento da consulta (*anamnese*) constitui a primeira fonte de informação, passível de dirigir ulteriores explorações. Para além da *história familiar da criança*, importa considerar os *eventos pré, peri e pós-natais* inerentes ao nascimento, fazendo suceder-lhes um traçado sucinto das vicissitudes inerentes ao *processo global de desenvolvimento*. Através do informador presente, é obtido um relato indirecto cujos componentes podem, em seguida, ser revistos por observação directa.

Em obediência a um princípio de despistagem preliminar de factores anatomofisiológicos incidentes na competência para a fala, a observação directa deve incidir prioritariamente na análise da integridade estrutural e funcional da *motricidade fonoarticulatória* com seus órgãos fixos e móveis, bem assim como a prática de hábitos de alimentação e outros (por exemplo, o uso frequente e

prolongado de chupeta, dedo, etc.) que indirectamente podem interferir no acto de produção verbal oral.

Actividade linguística: compreensão e expressão

A avaliação dos dois processos inerentes ao uso da linguagem – compreensão e expressão – beneficia da aplicação de estratégias múltiplas, passíveis de cobrir níveis e manifestações diversas. No caso da compreensão, é importante apreciar, por um lado, os comportamentos da criança em contextos de diferente exigência cognitiva, correlativos de diferentes níveis de processamento semântico.

Sugerimos aqui algumas modalidades passíveis de extracção de dados pertinentes para um perfil perilinguístico.

A – Memória Sequencial Auditiva: a retenção auditiva de material oral é indissociável da compreensão linguística, seja este linguístico ou não. Apresentamos, para tal, uma técnica de avaliação incidente na retenção de listas de números, palavras, pseudopalavras e sílabas, registando-se assim o nível de sucesso obtido numa tarefa de repetição oral.

As diferenças na retenção de palavras e pseudopalavras são particularmente relevantes para a determinação do peso de materiais com significado (palavras) na competência mnésica.

A importância deste tipo de registos vincula-se à capacidade da criança para reter e organizar sequências de sons, de acordo com o modelo que a própria língua lhe oferece. Vários são os trabalhos que relacionam as dificuldades de aprendizagem linguística com os défices na retenção e organização dos elementos sonoros da língua. A constatação da tardia aquisição de palavras polissilábicas

e baixa frequência de uso é deste facto um dado facilmente comprovado.

B – Percepção e Discriminação Auditiva

Várias poderão ser as actividades levadas a cabo neste apartado, cumprindo o objectivo de comprovar a precisão discriminativa que a criança apresenta relativamente aos sons em geral e aos sons da fala em particular.

As lacunas aqui verificadas reflectem as dificuldades latentes para a análise da da linguagem falada.

Desta forma, sugerimos que a repetição de estruturas rítmicas a partir de um modelo produzido pelo adulto, bem assim como a discriminação fonética de pares de fonemas consonânticos, vogais e pares mínimos de palavras, constituam um momento particularmente relevante neste primeiro bloco, que pretende analisar o domínio perilinguístico.

C – Compreensão linguística e competência semântica

Na dimensão da compreensão, a actividade linguística é indissociável da competência semântica da criança. A competência semântica deve ser entendida como a possibilidade de referir o real através da linguagem, apelando ao processamento da informação sobre o mundo num conjunto de representações mentais associadas a significantes verbais. Neste sentido, os instrumentos e técnicas dirigidos à determinação de um nível de compreensão linguística apelam a factores de desenvolvimento cognitivo associados a múltiplos níveis de processamento. Nesta análise propomos as seguintes abordagens:

C1 – Avaliação da compreensão de enunciados sob forma de ordens dadas à criança: o técnico dirige um pedido/ordem à criança (exemplo: «dá-me o lápis»), solicitando uma ou mais acções. A complexidade do pedido, correlativa do número de ideias subjacentes, é manipulada tendo em conta dimensões como o envolvimento de relações

espaciais entre dois objectos («Agarra o lápis dentro do estojo»), de orações subordinadas («Dá-me o lápis quando eu contar até Três»), de orações coordenadas («Dá-me o lápis e senta-te») ou de sistemas de categorização segundo duas dimensões («Dá-me o lápis vermelho e grande»). A criança é posicionada num nível determinado, em função do ponto de ocorrência de insucesso ao longo deste processo de complexificação. Deve salientar-se que esta técnica apela à manifestação da compreensão linguística de uma forma especialmente pura, uma vez que a resposta da criança é dada apenas sob forma de acção, sem qualquer necessidade de expressão verbal.

C2 – Compreensão Linguística: Avaliação da aquisição de Índices Básicos de Compreensão (IBC) com suporte em gravuras ou perguntas directas.

Para análise deste item devem ser dadas respostas a um conjunto de questões envolvendo os elementos gramaticais «Onde? De onde? Quem? De quem? Com quem? A quem? Para quê? Para onde? Quantos? Qual / quais? Porque? Quando?». Poderá ser apresentada uma gravura à criança, contendo várias acções simultâneas.

Inicia-se o processo com uma exploração sumária do conteúdo da gravura, feita pelo próprio examinador. No caso de existirem dúvidas quanto à competência de reconhecimento dos objectos/elementos presentes, o examinador deverá solicitar à criança uma nomeação preliminar («O que é...»). Segue-se a aplicação de questões segundo as questões adstritas a cada um dos IBC. Salienta-se que o nível da compreensão linguística está associado à questão do examinador, já que a compreensão dos conteúdos da gravura assenta no reconhecimento visual dos elementos gráficos. Ao contrário da técnica anteriormente referida (compreensão de ordens e resposta sob forma de acção), aqui a criança deve exprimir-se verbalmente para manifestar o seu nível de

compreensão. O comportamento da criança é alvo de avaliação em termos de IBC adquiridos. Cada indicador pode ser classificado como não adquirido, adquirido ou emergente. Para que esta última classificação seja atribuída, o comportamento linguístico perante a gravura falha mas, questionada num outro contexto – sobre um aspecto da sua vida quotidiana – a partir do mesmo IBC, a criança obtém sucesso.

C3 – Avaliação da compreensão de conceitos espaço- temporais a partir de gravuras ou objectos em distintos espaços ou posições.

Para a avaliação deste apartado pode ser oferecida uma gravura que representa um conjunto de objectos de elevado grau de familiaridade e colocados sob um determinado móvel. Esta sugestão advém da nossa prática com a gravura designada «a secretária», a qual faz parte de um conjunto de materiais de avaliação da compreensão linguística.

Para conseguir o objectivo proposto, é dirigido à criança um conjunto de questões fechadas («O lápis está em cima ou em baixo da secretária?»), apelando à escolha de uma entre duas opções de resposta dadas (cima/baixo, no exemplo dado). As opções de resposta cobrem o seguinte espectro de oposições: Atrás / à frente; Cheio / vazio; Dentro / fora; Em cima / em baixo; Alto / baixo; Aberto / fechado; Longe / perto; Grosso / fino; Curto / comprido; Grande / pequeno.

C4 – Avaliação da Compreensão: categorização

Uma sugestão para avaliação deste item poderá ser toda aquela gravura ou objectos reais que contenham objectos ou elementos classificáveis como animais, frutas, meios de transporte e móveis. São dirigidos à criança pedidos («Quero que me mostres as frutas») e questões («Quantos animais há?»), e a resposta obtida é lida como indicador da competência de categorização, solicitada pela expressão linguística do examinador.

C5 – Avaliação da Compreensão de Ordens Simples, Complexas de selecção e execução

Este tipo de tarefas envolvem actividades de memória e pode multiplicar o poder do pensamento em extensão e rapidez. Um clássico exemplo deste tipo de actividades pode ser aquele que ordena à criança: «dá-me o lápis» que está por baixo da mesa ou ainda: «mostra-me a gravura que tem duas portas e quatro janelas pintadas de amarelo».

C6 – Compreensão de situações

A linguagem representa um papel de grande relevo em relação a outros elementos semióticos (imagens, etc.) construídos pelo indivíduo na medida das suas necessidades. Uma vez que a linguagem está elaborada socialmente e contém um conjunto de instrumentos cognitivos (relações, classificações, etc.) ao serviço do pensamento, entendemos que uma actividade cognitiva desta natureza pode oferecer excelentes indicadores da «ideia» que a criança detém acerca das relações entre os dados do seu quotidiano existencial, reflectindo-se na forma de usar a sua linguagem produtiva. Exemplo deste tipo de actividades podem constituir-se como perguntas do tipo: «que farias se te queimasses ou se alguém te empurrasse na rua?»

C7 – Reconto de pequeno texto e extracção de inferências

A estratégia de reconto utiliza grande parte de todos os itens atrás assinalados: memória sequencial, indicadores básicos de compreensão, categorização. Para além destes dados revela ainda a capacidade de manifestar a coesão, organização e sequenciação de acontecimentos, através de um conjunto de enunciados que materializam um pensamento dedutivo.

D – Vertente da expressão

No âmbito da expressão, a necessidade primeira é a de considerar as dimensões da linguagem – léxico, morfosintaxe e fonético-fonologia. Algumas das técnicas apli-

cadadas à compreensão são aqui reutilizáveis, sendo, no entanto, necessário, obter amostras expressamente para este fim. Ao servir a avaliação do processo expressivo, as interacções verbais – decorrentes do contacto não controlado examinador-examinando informais servem ainda para a avaliação da pragmática.

D1-Expressão e Léxico

A avaliação do Léxico expressivo suporta-se na análise de todas as emissões verbais da criança. Os instrumentos atrás apresentados – tarefas de categorização e verbalização perante as gravuras contendo acções e relações espaciotemporais – são passíveis de eliciar expressão verbal e, em consequência, de permitir a inspecção do acesso produtivo da criança a palavras de diferentes classes (nomes, verbos, adjectivos). Também as interacções informais com a criança podem oferecer dados sobre este nível de domínio linguístico. Finalmente, a tarefa de nomeação de imagens pode ainda constituir uma fonte para esta tipo de caracterização – podendo contabilizar-se a medida em que a criança precisa de imitar a produção adulta do modelo fonológico para nomear a imagem, isto é, se possui domínio lexical alargado.

Paralelamente poderá também aqui ser usado como instrumento válido o teste Peabody, validado para o Português Europeu.

D2 – Expressão e Morfosintaxe

Conquanto que qualquer situação de expressão verbal serve a avaliação do Léxico, apenas um discurso fluente – conversacional – pode elucidar sobre o domínio morfosintáctico. O domínio morfosintáctico apela simultaneamente à *Morfologia* (variabilidade na forma das palavras em contexto de frase) e à *Síntaxe* (conjunto de padrões e estruturas hierárquicas conducentes à emissão de frases). Um instrumento privilegiado para a avaliação destas dimensões é o discurso fluente obtido durante a conversação acerca de uma gravura representativa de diversas

acções simultâneas. A análise das interacções informais é, também, aqui relevante.

As preocupações de análise devem centrar-se nos registos ou categorias gramaticais: adequado uso de pronomes, advérbios, flexão verbal e nominal, conjunções, preposições.

D3 – Expressão: Fonético-fonologia

Contrariamente à morfossintaxe, a dimensão fonético-fonológica beneficia da solicitação de um conjunto específico de estímulos, conjunto que possa compreender uma variedade de dimensões que respeitam a singularidade do sistema da língua em causa. O recurso a um teste articulatório permite atingir este objectivo.

Propomos aqui uma prova de avaliação fonológica constituída por 62 imagens pré-seleccionadas que a criança é convidada a nomear enquanto palavras isoladas. No conjunto dos estímulos linguísticos implicados são contempladas várias situações respeitantes à longitude da palavra (número de sílabas), ao acento de palavra, composição fonémica e composição em termos de formatos silábicos (CV, CCV, CVC, etc.). A solicitação destes níveis de diversidade linguística permite aceder ao o espectro de padrões sonoros que a criança consegue articular (fonética) no contexto da palavra de uma língua concreta (fonologia).

D4 – Expressão e Pragmática

A existência de tipologias de avaliação do uso da linguagem em contexto comunicacional (Pragmática) não obvia a que seja feita uma avaliação geral deste nível de competências com base apenas nas interacções desenvolvidas durante a sessão de avaliação. Importa aqui considerar a adequação das intenções comunicativas ao contexto, bem como a forma como essas intenções são veiculadas do ponto de vista linguístico. O respeito pelos turnos de conversação, a manipulação dos temas de conversação com coerência discursiva, a adequação ao interlocutor e ao contexto e o uso correcto de con-

venções sociolinguísticas são itens a ter em conta em qualquer tipo de observação linguística.

Caso Clínico

Anamnese – Dados Globais

História Familiar

M., criança do sexo masculino, apresenta, actualmente, uma idade cronológica de 10 anos e 2 meses. É o quarto filho de quatro irmãos de uma família de nível socioeconómico considerado baixo. Os pais, divorciados após o terceiro mês de nascimento deste filho, constituíram, cada um deles, novo agregado familiar. Ambos os progenitores têm vindo a passar por contextos pessoais de grande complexidade os quais oscilam entre o uso de substâncias tóxicas, reclusão e domínios sócio-afectivos de grande instabilidade.

Até aos oito anos de idade, M. teria ficado entregue aos cuidados dos irmãos mais velhos e de avós idosos com poucos recursos económicos. Alguns dados obtidos junto de elementos da instituição que actualmente a criança frequenta – e após uma primeira avaliação da linguagem – referem que esta teria sido vítima de negligência por parte dos avós (na ausência de pais, por reclusão), no que diz respeito a cuidados básicos de saúde, higiene e de alimentação, tendo-se efectuado, praticamente, na rua, o seu processo de socialização.

Actualmente, o contexto socio-familiar e emocional da mãe ainda não se encontra estabilizado de molde a fazer face à educação e subsistência dos filhos. Neste contexto, a opção tomada foi a de distribuir as crianças por diversos estabelecimentos de assistência a menores.

O percurso escolar de M. passou pela frequência do 1º ciclo num bairro da cidade do Porto onde a grande maioria dos seus moradores apresenta sérias dificuldades económicas e múltiplas problemáticas de cariz psicossocial.

Tendo frequentado a escola oficial deste conglomerado habitacional durante o 1º e 2º anos do primeiro ciclo, teria ficado retido no 2º ano em virtude de uma aprendizagem insuficiente para a qual muito contribuiu a falta de assiduidade escolar. Considerando tratar-se de uma criança em risco socioeducacional, o Tribunal de Protecção de menores retirou-o da família (avós) quando M. apresentava 8 anos de idade, tendo este ficado sob alçada de uma instituição de apoio a crianças no que a educação, escolaridade e subsistência diz respeito. Por incapacidade de resposta aos problemas de agressividade de M., a instituição atrás referida levou a cabo a transferência deste para um outro espaço institucional, passando a frequentar a escola oficial desta nova área de residência onde, actualmente, frequenta o 3º ano de escolaridade.

O motivo da consulta para avaliação da linguagem partiu da Professora desta instituição, a qual – por conhecimento particular e em face do conglomerado de dificuldades observadas – pediu ajuda no sentido de maximizar estratégias reeducativas a aplicar, tornando assim a linguagem desta criança mais funcional. Seria, pois, uma consulta de avaliação da linguagem tendente a oferecer algumas pistas de reeducação linguística em contexto escolar com uma Docente que tinha levado a cabo uma pós-graduação em Necessidades Educativas Especiais e se confrontava agora com um perfil linguístico de grande complexidade.

Gravidez, parto e pós-parto

Todos os dados a este propósito obtidos foram oferecidos pela instituição sob alçada da qual se encontra esta criança. Tais dados, de carácter muito genérico, apontam para uma gravidez não desejada, de termo e na maternidade. Os períodos pré, peri e pós-natal teriam decorrido sem problemas dignos de relevo.

Doenças na primeira infância

Existem registos de otites e de problemas respiratórios (presença de asma) até aos dois anos de idade.

Ainda que frequente uma instituição e se desloque apenas ao contexto sócio-familiar actual constituído pela mãe – afastada do pai das crianças e vivendo com um companheiro – a situação de M. faz-nos pensar em negligência de cuidados básicos de higiene e, eventualmente, maus tratos, uma vez que não tem sido rara a observação, por parte da escola, de diversos hematomas após final de semana com a família..

Desenvolvimento global (área socioafectiva, motora e comunicacional)

Entre os aspectos a assinalar, refere-se que M. foi amamentado artificialmente. O percurso até à marcha foi adquirido de forma normativa, assim como o respeitante à expressão das primeiras palavras. O desfralde foi feito na idade normal.

O sono de M. é agitado e perturbado, com pesadelos. Do ponto de vista afectivo, M. é apresentado como uma criança com dificuldades no contacto interpessoal. A Directora da Instituição, Encarregada de Educação de M., refere-o como uma criança emocionalmente muito «instável, carente, muito impulsiva, porém justa e compreensiva Acrescentou que M. adora a mãe e os irmãos, visita o pai com pouca regularidade e passa todos os fins-de-semana em casa da mãe.

A professora refere-o como uma criança muito problemática e conflituosa, apresentando problemas de linguagem, dificuldades de atenção/concentração e de aprendizagem em geral.

Motricidade fonoarticulatória

Ao nível da motricidade fonoarticulatória não se observam problemas. A implantação dos dentes, a coordenação da língua e lábios, assim como os movimentos dos maxilares exibem uma funcionalidade normativa.

Retenção auditiva

Relativamente à retenção de sequências numéricas, M. errou pelo menos uma em cada uma das sequências de dois/ três elementos e errou duas nas sequências de quatro elementos. Repetiu correctamente as sequências de palavras do mesmo campo semântico com dois elementos e, no conjunto de sequências de três elementos, repetiu apenas dois elementos; nas sequências de quatro elementos, repetiu dois e acrescentou palavras novas. Nas sequências de palavras de distintos campos semânticos, nos grupos de quatro elementos, repetiu três; nas sequências de cinco elementos, repetiu três; nas pseudo-palavras (conjuntos de dois elementos), repetiu o mesmo número, mas não as formas correctas; a partir de três elementos, omitiu umas e repetiu outras, mas também substituiu os fonemas; por fim, nas sílabas em sequência, verificamos que a partir de três sílabas predominam as omissões e substituições, desrespeitando assim as propostas de sequenciação e memorização.

Repetição de estruturas rítmicas

A repetição de estruturas rítmicas a partir de um modelo produzido pelo adulto apresentou lacunas relevantes para esta idade, uma vez que o máximo de êxito consistiu na reprodução de séries com três batimentos não intervalados. A discriminação fonética em pares de consoantes apresentou maior êxito, porém na discriminação de pares mínimos de palavras o êxito foi menos evidente.

Trata-se, pois, de uma criança com lacunas na discriminação e percepção de elementos perilinguísticos os quais se constituem como indicadores válidos para a aprendizagem das nuances da língua e se vinculam, com frequência, a aspectos globais de aprendizagem.

Análise de produções Fonético-fonológicas

A tarefa de nomeação de imagens constitui um procedimento largamente utilizado para verificar, com detalhe, uma fala nem sempre inteligível. Os resultados obtidos, na prova articulatória, com esta criança, são traduzidos na tab. 1.

Para a tipificação do erro, foram tidos em conta o tipo de processo fonológico observado (omissão, substituição, harmonia ou epêntese), o alvo fonémico do mesmo, o formato silábico em que ocorre e a posição da sílaba afectada na palavra. Para a descrição do fonema afectado usaram-se as classes de modo (oclusivas, fricativas, líquidas). Quanto à tipologia de processos fonológicos aqui aplicada, importa delimitar os âmbitos de cada um. A *omissão* corresponde à emissão da palavra alvo com ausência de uma sílaba ou fonema. Ao contrário, a *substituição* corresponde à troca de um fonema por outro (o número de fonemas é mantido), podendo esta troca ocorrer entre dois elementos da mesma classe de modo (interfricativas, interoclusivas, interlíquidas) ou a classes distintas (extrafricativas, extraoclusivas e extralíquidas). A *harmonia* constitui um caso particular de substituição, no qual o fonema substituto existe na palavra em causa, ocorrendo um processo de «contaminação». A *epêntese* consiste na inserção de um fonema, aumentando o número de fonemas da palavra com possível alteração da sua estrutura silábica. Finalmente, a classificação de *distorção* é aplicada quando ocorrem dois erros numa palavra mono ou dissilábica e mais de dois erros quando é tri ou polysilábica, tornando-a de difícil compreensão.

As variantes dialectais (formas de articulação associadas a uma dada região) não são consideradas como processos fonológicos.

Tab. 1. Tipificação dos erros. A ausência de indicações na coluna relativa a tipificação de erro corresponde à articulação correcta da palavra pela criança.

Estímulo	O que a criança diz		Tipificação do Erro	Codificação
	SAMPA	Escrita literal		
1. Almofada	[mufad6]	mufada	Omissão de sílaba inicial em polissílabo	Omi si poli
2. Árvore	[ab@]	abe	Omissão líquida /r/ em VC inicial Omissão de vogal /u/ em CV medial. Omissão de líquida /r/ em CV final	Distorção
3. Banho				
4. Barba	[bag6]	baga	Omissão de líquida /r/ em CVC inicial. Substituição intraocclusivas com anteriorização: /b/ por /g/ em CV final.	Distorção
5. Brincos	[b uS]	bincos	Omissão de líquida /r/ em CCV inicial.	Omi /r/ CCV
6. Botões				
7. Borboleta	[bubulet6]	bobuleta	Omissão de líquida vibrante /r/ em CVC inicial.	Omi /r/ CVC
8. Bicicleta	[Sit@lEt6]	xiteleta	Omissão de sílaba inicial em polissílabo. Substituição Intrafricativa com troca de lugar de articulação: /s/ por /S/ Substituição Intraocclusiva /k/ por /t/. Epêntese de vogal neutra.	Distorção
9. Casaco				
10. Iogurte	[6gut@]	agute	Omissão de semivogal /j/ em ditongo crescente. Substituição de vogal /o/ por /6/ Omissão de líquida /r/ em CVC medial	Distorção
11. Chapéu				
12. Cobra	[kOb6]	coba	Omissão de líquida vibrante /r/ em CCV final.	Omi /r/ CCV
13. Coelho				
14. Caracol				
15. Crocodilo	[kukulilu]	cocolilo	Omissão de líquida /r/ em CCV inicial. Harmonia consonântica anterior com substituição do /d/ por /l/.	Omi /r/ CCV Har ant sub d/l
16. Erva	[Ev6]	eva	Omissão de líquida /r/ em VC inicial.	Omi /r/ VC
17. Descalçar.	[d6Skawsar]	descauçar	Semivocalização de líquida /l/ por semivogal /w/ em CVC medial	Semiv l/w
18. Dragão	[d6gãw]	dagão	Omissão de líquida /r/ em CCV inicial.	Omi /r/ CCV
19. Escada				
20. Estrela	[iStel6]	istela	Omissão de líquida /r/ em CCV meio.	Omi /r/ CCV
21. Escrever	[iSk@ver]	isquever	Omissão de líquida /r/ em CCV meio.	Omi /r/ CCV
22. Faca				
23. Fechada				
24. Floresta	[f@lulEst6]	felulesta	Epêntese de vogal neutra. Harmonia consonântica posterior com substituição do /r/ por /l/.	Ep vogal neutra Har post sub r/l
25. Flor	[f@lor]	felor	Epêntese de vogal neutra.	Ep vogal neutra
26. Fotografia	[tug6fi6]	tugafia	Omissão de sílaba em polissílabo. Omissão de líquida /r/ em CCV medial.	Omi si poli Omi /r/ CCV

Estímulo	O que a criança diz		Tipificação do Erro	Codificação
	SAMPA	Escrita literal		
27. Fralda	[fald6]	falda	Omissão de líquida /r/ em CCVC inicial.	Omi /r/ CCVC
28. Frasco	[faSKU]	fasco	Omissão de líquida /r/ em CCVC inicial.	Omi /r/ CCVC
29. Fruta	[fut6]	futa	Omissão de líquida /r/ em CCV inicial.	Omi /r/ CCV
30. Garrafa	[R6Raf6]	arrafa	Harmonia consonântica anterior com substituição de /g/ por /R/	Har ant sub g/R
31. Grande	[6-d@]	ãnde	Omissão do grupo consonântico inicial /gr/ em CCV-	Omi /gr/ em CCV
32. Gelado	[Zuladu]	julado	Substituição de Vogal em CV inicial	Sub /@/ (vogal neutra) por /u/
33. Livro	[libu]	Libu	Omissão de líquida /r/ em CCV final.	Omi /r/ CCV
34. Maçã				
35. Mesa				
36. Mãos				
37. Magro	[magu]	magu	Omissão de líquida /r/ em CCV final.	Omi /r/ CCV
40. Pistola	[f@StOl6]	festola	Substituição extraoclusiva /p/ por /f/ em CV inicial. Substituição de vogal por vogal neutra em CV inicial	Sub p/f Sub /i/ por vogal neutra
41. Planta	[p@l6-t6]	pelanta	Epêntese de vogal neutra.	Ep vogal neutra
42. Pijama	[piZ6m@]	pijame	Substituição de vogal final.	Sub /6/ por vogal neutral
43. Prato	[patu]	pato	Omissão de líquida /r/ em CCV inicial.	Omi /r/ CCV
44. Peixe				
45. Quadro	[kwadu]	quado	Omissão de líquida /r/ em CCV final.	Omi /r/ CCV
46. Quatro	[kwatu]	quato	Omissão de líquida /r/ em CCV final.	Omi /r/ CCV
47. Quadrado	[kw6dadu]	quadado	Omissão de líquida /r/ em CCV meio.	Omi /r/ CCV
48. Relógio	[R@lOZu]	relójo	Omissão de vogal em CVG final	Omi vog /i/
50. Cigarro	[siRaRu]	cirrarro	Harmonia consonantal anterior com substituição de /g/ por /R/	Har ant sub g/R
51. Sopa				
52. Senhora				
53. Sol				
54. Telefone	[t@fOn@]	tefone	Omissão de sílaba em polissílabo.	Omi si poli
55. Telhado				
56. Tartaruga	[t6t6rug6]	tataruga	Omissão de líquida /r/ em CVVC inicial.	Omi /r/ CVVC
57. Três	[teS]	tês	Omissão de líquida /r/ em CCVC	Omi /r/ CCVC
58. Triciclo	[r@lisiklu]	teliciclo	Epêntese de vogal neutra Substituição de líquida /r/ por /l/ em CCV inicial	Ep @ Sub r/l CCV
59. Vela	[bEl6]	bela		Variante dialectal
60. Zebra	[zeb6]	zeba	Omissão de líquida /r/ em CCV final.	Omi /r/ CCV
61. Dedo				
62. Queijo				

Uma leitura dos dados tendo em conta o desempenho por formatos silábicos revela, de imediato, uma dificuldade clara com os formatos do tipo CCV e CCVC. Em cerca de 80% (19 em 25) das sílabas deste tipo ocorre a omissão da líquida como segunda consoante do formato CCV/CCVC, correspondendo aos casos em que a segunda consoante é ocupada pela líquida /r/. Ocorre, num dos casos de grupo consonantal /tr/ (triciclo), a substituição da líquida vibrante /r/ pela líquida lateral /l/. O fonema /l/, quando na mesma posição (segunda consoante), não induz o processo de omissão, mas antes o de epêntese de vogal. Por consequência, os restantes 20% estão associados ao fonema /l/ no mesmo tipo de formato (CCV).

Desta forma, a adulteração dos fonemas /l/ e /r/ em grupos consonantais ou sílaba do tipo CCV ocupa, pois, valores significativamente superiores quando do /r/ se trata.

Deve sublinhar-se que o recurso ao processo de omissão corresponde a um estadio arcaico de relação com estes formatos, constituindo, por exemplo, um hipotético processo de metátese (parto por prato, por exemplo) um recurso consideravelmente mais sofisticado e correspondente a períodos de domínio linguístico mais próximos da realização do modelo linguístico adequado. Saliente-se, finalmente, que o processo de omissão do /r/ enquanto segunda consoante está associado a todos os grupos consonantais e a todas as posições da sílaba na palavra (inicial, medial e final).

Nos formatos CVC/VC, dos quais podem ser exemplo a primeira sílaba das palavras «barba»/«erva», o recurso dominante é também a omissão da líquida /r/. Este é aplicado, sempre que existe uma sílaba do tipo CVC/VC com fonema /r/ em final de sílaba no início da palavra – tartaruga, barba, borboleta, erva, árvore. Em posição medial, encontramos ainda afectada a sílaba CVC da palavra «iogurte». Existe, na totalidade, uma percentagem de 100% de erro na realização do /r/ em início de palavra.

As dificuldades com os polissílabos revelam-se na presença de omissões de sílaba, em alguns casos integrantes de um processo de distorção que atesta um claro não domínio a este nível. Num conjunto de sete estímulos polissilábicos, observa-se a ocorrência de três processos de omissão de sílaba. Sendo um processo considerado arcaico no desenvolvimento linguístico, revela a dificuldade da criança para se confrontar com palavras de grande extensão e maior dificuldade ainda quando se acresce a falta de familiaridade com o vocábulo.

Ocorrem três casos de substituição no formato CV, duas delas entre fonemas da mesma classe (a oclusiva /b/ por /g/, em «barba» por «baga» e a fricativa /s/ por /ʃ/ em «bicicleta» por «xiteleta»). Ressalte-se que, em ambos os casos, ocorre uma posteriorização, ou seja, a substituição do fonema alvo por um outro que é articulado em ponto mais posterior no tracto vocal.

A substituição extraclasse observada (de oclusiva por fricativa, em «pistola» por «festola») constitui uma ocorrência invulgar, na medida em que suporta um processo de substituição de uma consoante mais precocemente adquirida (/p/) por uma consoante mais tardiamente adquirida (/f/).

Verificam-se ainda três harmonias consonantais por anteriorização. Duas ocorrem por anteriorização (crocodilo por cocolilo; cigarro por cirrorro), e uma outra por posteriorização (floresta por felulesta). Apesar de este tipo de processos corresponder, normalmente, a períodos precoces de desenvolvimento linguístico na criança, a presença das mesmas neste tipo de produções leva-nos a especular que elas possam estar associadas ao factor da frequência de uso pela criança (menor em cigarro e floresta) e/ou a contextos fonológicos de maior complexidade, entre os quais se podem citar o maior número de sílabas e a presença de formatos silábicos mais complexos (floresta, crocodilo).

Dispensamo-nos de comentar os erros observados em vogais, já que constituem ocorrências de baixa frequência.

Síntese

Face ao exposto – e atendendo à idade da criança (10 anos) – pode afirmar-se que o seu desempenho fonético-fonológico se encontra muito aquém do esperado para a sua idade cronológica. Na verdade, aos cinco anos de idade qualquer criança sem problemas no seu percurso desenvolvimental e linguístico já se encontra em posse de todas as estruturas fonológicas-base. Por consequência, face aos resultados obtidos, esta criança manifesta um domínio fonológico bastante instável, facto que se repercute em todos os domínios da aprendizagem e da comunicação.

De um ponto de vista qualitativo, é evidente a dificuldade para dominar o fonema /r/ nos formatos CCV e CCVC (todos os grupos consonantais com /r/), perseverando uma relação arcaica marcada pela omissão.

No caso do /r/ nos formatos CVC/VC, parece estar em decurso um processo de acesso aos mesmos, podendo ser atribuída uma classificação de realização emergente. Pelo contrário, no formato CV, o fonema /r/ é articulado com bastante sucesso.

Sugere-se que seja tal situação atendida por profissional da área, com uma periodicidade tal que permita a eliminação destes processos o mais rapidamente possível, evitando possíveis sequelas que deste facto sabemos advirem.

Referências Bibliográficas

BERNHARDT, B. & Stoel Gammon, C. (1994). Nonlinear phonology: introduction and clinical applications. *Journal of Speech and Hearing Research*, 37, 123-143.

BOSCH, L. (1984). El desarrollo fonológico infantil: una prueba para su evaluación. In M. SIGUÁN (Ed.), *Estudios Sobre Psicología del Lenguaje Infantil*. Madrid: Piramide.

CARBALLO, G., Marrero, V., & Mendonza, E. (2000). Procesos fonológicos en el habla infantil de granada: evolución y dialecto. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 20(2), 81-95.

CHOMSKY, N., & Halle, M. (1968). *The Sound Pattern of English*. New York: Harper and Row.

CULBERTSON, W., & Tanner, D. (2001). Clinical comparisons: phonological processes and their relationship to traditional phoneme acquisition norms. *Infant Toddler Intervention*, 11(1), 15-25.

GRUNWELL, P. (1992). Assessment of child phonology in the clinical context. In C. Ferguson, L. Menn & C. Stoel-Gammon (Eds.), *Phonological Development: Models, research and implications*. Timonium MD: York Press.

HERNANDORENA, C. (1993). A análise da fonologia da criança através de traços distintivos. *Letras de Hoje*, 28(2), 1-144.

HODSON, (1980). *The Assessment of Phonological Processes*. Danville, IL: Interstate Inc.

INGRAM, D. (1976). *Phonological Disability in Children*. New York: Elsevier.

INGRAM, D. (1979). Phonological development: production. In P. Fletcher & M. GARMAN (Eds.), *Language Acquisition: Studies in First Language Development*. Cambridge: Cambridge University Press.

INGRAM, D. (1992). *First language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

JAKOBSON, R., Fant, G. & Halle, M. (1952). *Preliminaries to Speech Analysis*. Cambridge, Massachussets: MIT Press.

LAMPRECHT, R. (1993). A aquisição da fonologia do português na faixa etária dos 2:9 – 5:5. *Letras de Hoje*, 20, 99-105.

LAMPRECHT, R., & Hernandorena, C. (1988). Implicações da teoria da fonologia natural e da teoria dos traços distintivos na fonologia clínica. *Letras de Hoje*, 23(4), 56-79.

LAMPRECHT, R., & Hernandorena, C. (1988). Implicações da teoria da fonologia natural e da teoria dos traços distintivos na fonologia clínica. *Letras de Hoje*, 23(4), 56-79.

LUND, N. & Duchan, J. (1993). *Assessing Children's Language in a Naturalistic Context*. Cambridge: Prentice Hall.

MENN, L. & Stoel-Gammon, C. (1995). Phonological Development. In P. Fletcher & B. MCWHINNEY (Eds.), *The Handbook of Child Language*. Oxford: Blackwell.

SANCLEMENTE, M. (1995). Revisión sobre los procedimientos de evaluación del lenguaje. historia y actualidad de los métodos de evaluación. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, XV(2), 76-93.

SCHRIBERG, L. & Kwiatkowski, J. (1980). *Natural Process Analysis (NPA)*. NY: John Wiley.

STAMPE, D. (1969). The acquisition of phonetic representation. *Fifth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*. Chicago, IL.

STOEL-GAMMON, C. (1992). Prelinguistic vocal development: measurement and predictions. In C. Ferguson, L. Menn & C. Stoel-Gammon (Eds.), *Phonological Development: Models, Research and Implications*. Timonium MD: York Press.

TEMPLIN, (1957). *Certain Language Skills in Children*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

TRASK, R. (1996). *A Dictionary of Phonetics and Phonology*. London: Routledge.

WEINER, F. (1979). *Phonological Process Analysis (PPA)*. Baltimore: University Park Press.

YAVAS, M. (1985). Desvios fonológicos na criança: implicações da linguística. *Letras de Hoje*, 18(4), 77-103.

YAVAS, M. (1988). Padrões na aquisição da fonologia do português. *Letras de Hoje*, 23(3).

YAVAS, M., Hernandorena, C. & Lamprecht, R. (1991). *Avaliação Fonológica da Criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.

NOTA: O SAMPA é um sistema de notação de valores fonéticos que foi criado para simplificar a transcrição fonética em contextos ou suportes informáticos. Compreende, para além dos caracteres normais do alfabeto para a maioria dos fonemas, as seguintes convenções:

6 – a em vela
a – a em casa
e – e em mesa
E – e em vela
@ – e em grande
o – o em porto
O – o em porta
S – x em peixe
Z – j em pijama
R – r em carro